Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9270422
Centre d'intérêt : 320

Dalceggio, Pierre.

Pour un enseignement supérieur de qualité : enjeux et défis pédagogiques / Pierre Dalceggio. -- Montréal : Université de Montréal, Service d'aide à l'enseignement, [1992?].
i, 47 p. ; 22 cm. -- (L'Art d'enseigner)

"Améliorer l'enseignement le plus possible, tout en ouvrant de nouvelles pistes sur des façons de faire autrement".--Couv. Bibliogr. : p. 45-47.

ISBN 2-920096-26-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Montréal. Service d'aide à l'enseignement

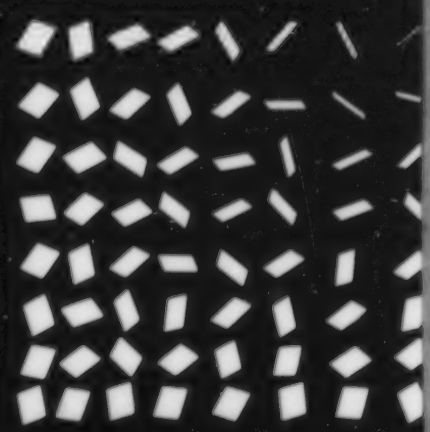
Descripteur(s) : Habileté d'enseignement • Enseignement universitaire • Qualité de l'éducation • Relations maître-élèves • Méthode d'enseignement • Développement organisationnel • Universitaire (Ordre d'enseignement)

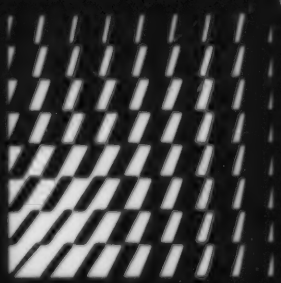
Ce fascicule fait partie d'une série destinée aux professeurs de l'enseignement supérieur et plus spécifiquement à ceux qui débutent en carrière. Il vise à les faire réfléchir sur leur enseignement et à traduire les fruits de cette réflexion en actions concrètes dans le but de rendre cet enseignement plus efficace et plus satisfaisant. Il établit sommairement la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement au niveau supérieur. Il aborde des thèmes comme les approches traditionnelles, le développement organisationnel, le comment apprendre à enseigner. Il tente également de cerner la notion de qualité et d'excellence dans l'enseignement.

Type de document :

Pierre Dalceggio

Améliorer
l'enseignement
le plus possible
tout en ouvrant
de nouvelles pistes
sur des façons
de faire autrement





L'Art d'enseigner

Université de Montréal
Service d'aide
à l'enseignement

927.422

L'ART D'ENSEIGNER

Pour un enseignement supérieur de qualité: enjeux et défis pédagogiques

Pierre Dalceggio

Service d'aide à l'enseignement
Université de Montréal

Tous droits réservés
Service d'aide à l'enseignement, Université de Montréal
3750, rue Jean-Brillant, bureau 415
C.P. 6128, SUCCURSALE «A»
Montréal (Québec) Canada H3C 3J7
Tél.: (514) 343-7087

Dépôt légal — 1er trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920006-26-5

Pour un enseignement supérieur
de qualité: enjeux et défis pédagogiques

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères vont à tous ceux et celles qui ont rendu possible la publication de ce document et en particulier:

Réjean Labonté qui m'a lu, corrigé et souvent forcé à préciser ma pensée;
Huguette Bernier qui a effectué la saisie du texte;
Valérie Giverne qui a inscrit les corrections au micro-ordinateur;
Philippe Haché qui a effectué la mise en page au micro-ordinateur.

TABLE DES MATIÈRES

PROLOGUE 1

INTRODUCTION 3

Les objectifs 4

La structure 5

Les sources du livre 6

QUELQUES ASPECTS DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU SUPÉRIEUR . . . 9

Le curriculum caché 13

Les finalités 16

LES APPROCHES TRADITIONNELLES 19

LE DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL . . . 23

La démocratisation 24

S'adapter pour survivre et pour progresser 25

APPRENDRE À ENSEIGNER 29

L'enseignement est-il un art ou une science ? 30

La relation enseignement-apprentissage 31

La complexité de l'acte pédagogique 32

La résistance au changement 34

LA QUALITÉ ET L'EXCELLENCE DANS L'ENSEIGNEMENT 37

Choisir entre l'eellence et la qualité? 42

BIBLIOGRAPHIE 45

PROLOGUE

Les nourritures de l'esprit.

« Bonjour cher Lecteur. Vous avez une réservation ? - Non ?
Ça ne fait rien. Veuillez me suivre. On trouvera bien. »

J'ai pensé, qu'à moins que le germe de la schizophrénie ne soit profondément ancré dans la nature de l'être humain, il ne serait pas déplacé de postuler quelques liens de parenté entre ses deux grandes composantes, soit, le corps et l'esprit.

Le corps se nourrit, l'esprit aussi. Le corps digère, décompose, transforme, synthétise ce qu'il ingurgite, l'esprit aussi. Le corps .... l'esprit aussi. Poissons, fruits, racines baies, tout animal qu'il est, l'homme (et la femme aussi, c'est entendu, c'est inclus, je ne le dirai plus) s'est d'abord contenté (par la force des choses) de manger ce qu'il trouvait. Puis il s'est mis à cultiver, à élever et à cuisiner. La «bouffe» allait prendre un autre nom. Ce qui a permis à nos ancêtres de faire évoluer ainsi, le boire et le manger (bien rapidement, c'est convenu, nous prenons quelques raccourcis), c'est, nous le savons maintenant, leur capacité d'apprendre et de transmettre ces connaissances d'une génération à l'autre. C'est ainsi que la bouffe allait devenir gastronomie, que l'acquisition des connaissances au-petit-bonheur-la-chance, allait devenir pédagogie.

La cuisine est, bien sûr, tributaire de plusieurs sciences. L'agronomie, les sciences vétérinaires et, de façon plus immédiate, la diététique et les sciences de la nutrition sous-tendent l'ART culinaire. Car comment concevoir autrement que comme un artiste, ce chef cuisinier qui est en train de créer pour vous des petits plats dont lui seul détient les secrets. Pour être un grand cuisinier, il faut bien sûr, être savant de plusieurs choses; mais une fois devant ses fours, au milieu de la cuisine, bien malin le non-initié qui prétendrait en arriver aux mêmes résultats que lui en suivant de simples instructions. Ses plats sont uniques. Ce sont eux qui lui valent sa réputation.

Que son œuvre soit conçue pour le ventre ou pour l'esprit, le grand maître est toujours, avant tout, un créateur. Non seulement, il ne copie pas les autres; il ne se copie même jamais tout-à-fait lui même. Il sait beaucoup, et c'est parce qu'il sait beaucoup et qu'il se prépare longtemps, qu'il peut si bien improviser.

Il prépare donc un chef d'œuvre dont vos papilles seront les seuls juges véritables. (*« Auriez-vous, à cet effet, l'obligeance de bien vouloir remplir la petite fiche lorsque vous aurez terminé votre repas? Vous pourrez la déposer dans la boîte, près de la sortie»*). Le jugement que vous porterez sur le repas dépend, évidemment

du talent de notre cuisinier, ainsi que de la qualité des ingrédients qu'il utilise. Pourtant, d'expérience, vous savez que votre appréciation dépendra, également, de facteurs qui vous sont propres.

Que le gigot soit génial, si la sauce est au cumin, c'est foutu! Vous n'aimez pas le cumin. Bon! C'est ainsi. Ou encore : si, parce que vous ne saviez pas qu'on vous invitiez au restaurant à la dernière minute, vous avez, il y a une heure à peine, avalé un sandwich, deux beignes et un cola, c'est encore fichu! Si, et si, et si...

Je suppose qu'en gastronome averti, vous sentez déjà où je veux en venir. La cuisine et l'enseignement. Le chef cuisinier et le professeur. L'étudiant et le client (... le consommateur???). Les haricots et le contenu des cours. Jusqu'où cette analogie peut-elle se poursuivre? On n'a jamais, de mémoire d'étudiant, vu un cuisinier sortir de ses quartiers pour aller évaluer la « performance » de ses clients. C'est plutôt le client qui habituellement... Mais, de l'évaluation, nous reparlerons.

La cuisine, ce n'est vraiment pas aussi simple que ça. Et ce, sans compter la cuisine chinoise, la nourriture des cafétérias, des «fast food», des bistrots, des cantines mobiles, des BBQ et les mille-et-une variétés de crème glacée. Considérons de plus que la plupart du temps, les clients rencontrés au restaurant préparent eux-mêmes leurs repas, et que le cuisinier, lui-même, mange trois fois par jour. Il est parfois même, l'invité de l'un des clients de son restaurant. Mais arrêtons-nous avant que ce qui est déjà complexe, ne devienne indéchiffrable. Nourrir son corps, si l'on se préoccupe de la qualité de l'acte, cela peut tenir de l'art et provoquer une immense jouissance. Se pourrait-il que nourrir son esprit puisse avoir des effets comparables?

« Excusez-moi. Voici le menu, ainsi que la carte des vins. La table d'hôte est affichée sur l'ardoise. Vous désirez un autre apéro? »

INTRODUCTION

■ Cette série de fascicules est conçue pour les professeurs de l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement pour ceux qui débutent en carrière. Elle s'adresse à eux, quelle que soit leur discipline d'appartenance. Comprendre la façon dont les étudiants abordent et assimilent un concept nouveau, communiquer efficacement ses idées à un auditoire, animer un groupe de tâche : voilà autant de sujets susceptibles d'être utile à tout professeur.

Cette série est également conçue pour être lue en regard d'une pratique d'enseignement : c'est-à-dire, d'un cours en particulier, que le lecteur donne ou aura à donner. Ce n'est pas un manuel de pédagogie. Il ne couvre donc pas, systématiquement tout le champ des "Sciences de l'éducation". L'acte pédagogique y est abordé comme un processus dynamique, un jeu d'interactions, plutôt que comme un assemblage théorique de concepts et de notions abstraites. L'accent est mis sur les choses que nous avons estimé les plus utiles à un nouveau professeur, à la fois pour réfléchir sur son enseignement et pour traduire les fruits de cette réflexion en actions concrètes, dans le but de rendre cet enseignement plus efficace et plus satisfaisant.

Les professeurs, c'est bien connu, sont sollicités de toutes parts. Enseignements, recherches, conférences, publications, direction de thèses, comités et quoi d'autre? Ils ont un réel problème de gestion de leur temps. Nous aurons atteint notre but, si nous réussissons à amener des professeurs à se préoccuper davantage, donc à consacrer un peu plus de leur précieux capital-temps, à la question de la qualité de leur enseignement.

Ceux qui croient qu'il est encore possible et souhaitable, d'enseigner aujourd'hui, comme on leur a enseigné à eux; ceux qui croient qu'aucune espèce de remise en question de l'enseignement ne serait utile ou désirable, feraient mieux de couper court... et d'abandonner tout de suite la lecture de ce livre. Non pas que nous y prêcherons la révolution, mais nous n'y encouragerons certainement pas le maintien d'un statut quo, devenu, à la lumière de ce que nous savons aujourd'hui, tout-à-fait indéfendable.

Qu'on nous comprenne bien. Nous ne condamnons pas globalement l'enseignement tel qu'il se pratique dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur. Même si nous croyons que théoriquement, il ne se justifie plus, nous devons constater qu'il est là et que nous ne pouvons nous en passer du jour au lendemain. Ce que nous proposons, c'est de l'améliorer le plus possible, tout en ouvrant de nouvelles pistes sur des façons de faire autrement.

On reconnaît, généralement, que le professeur, l'étudiant, ainsi que le contexte organisationnel constituent les trois pôles du développement pédagogique. Du contexte, nous parlerons très peu. Nous nous attarderons davantage sur l'étudiant et sur les principes qui guident son apprentissage. Quant au professeur et à l'enseignement qu'il dispense, ils constituent l'objet essentiel de notre propos. Nous mettrons l'accent sur la dimension pédagogique de sa compétence professionnelle. Le développement de la compétence professionnelle d'un enseignant étant pratiquement indissociable de son développement personnel, nous serons également amenés à considérer cette dimension. Quant au développement et à la mise à jour de sa compétence dans sa propre discipline, on comprendra que cela dépasse les limites de notre propos.

Notre livre est du domaine de la micro-pédagogie, c'est-à-dire de ce qui se passe à l'intérieur du triangle, étudiant-professeur-contenu. Nous parlerons donc essentiellement de ce qu'un professeur peut faire, seul, ou à peu près (situation dans laquelle il se retrouve très souvent), pour améliorer son enseignement. C'est une sérieuse contrainte. Ce sont les limites de ce que nous avons à proposer ici.

Les objectifs

Nos objectifs, en écrivant les fascicules de la série: "l'Art d'enseigner", sont de fournir au professeur les éléments de base pour l'amener, éventuellement, à être en mesure de donner un cours :

- dans lequel les étudiants assimileront une quantité optimale de contenus;
- axé sur le développement global des étudiants;
- où les étudiants apprendront à faire la synthèse entre leur formation pratique et leur formation théorique;
- qui s'adresse à des étudiants qui sont (du moins en apparence) moins motivés que le professeur ne le souhaiterait;
- où les étudiants réaliseront des apprentissages transposables et généralisables;
- où les étudiants apprendront à maîtriser certaines habiletés de base, propres à leur domaine professionnel;
- où, dans ce même domaine, les étudiants apprendront à identifier et à résoudre des problèmes;
- destiné à des grands ou des petits groupes;
- d'introduction ou spécialisé;
- où le professeur saura, au mieux, tirer parti de ses atouts personnels;
- d'où le professeur, lui aussi, tirera intérêt et satisfaction.

La structure

Nous vous présenterons trois catégories d'informations :

A.LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES
ou, «Les recettes de cuisine».

B.APPRENDRE ET ENSEIGNER AU NIVEAU SUPÉRIEUR
ou, « Comment réussir les recettes de cuisine? »

C.CRÉER SON ENSEIGNEMENT
ou, « Comment devenir cuisinier, et inventer ses propres recettes? »

Dans ce premier fascicule, nous établissons, bien que sommairement, la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement au niveau supérieur. Nous tentons, notamment, de cerner la notion de «qualité» dans l'enseignement.

Voici un aperçu des autres fascicules de la série: **L'Art d'enseigner:**

Qu'est-ce qu'apprendre?

Ce fascicule traite du concept d'apprentissage et donne un aperçu des théories, des facteurs et des principes de l'apprentissage. Il y est notamment question de la motivation, de la mémoire, de la pratique, du renforcement et du transfert de l'apprentissage.

Profil de l'étudiant universitaire

Qui sont nos étudiants? D'où viennent-ils? Quels sont leurs problèmes et leurs préoccupations? Sont-ils aussi mal préparés qu'on semble souvent le supposer, pour les études universitaires? Seront également traitées la question des styles d'apprentissage, de même que celle des habiletés à l'étude.

Enseigner au niveau supérieur

À la question: "qu'est-ce qu'un bon professeur?", on répondra en faisant valoir qu'il existe autant de "sortes" de bons professeurs, qu'il existe de conceptions différentes de ce rôle. Les styles d'enseignement sont variés et nombreuses sont les habiletés à l'enseignement qui sont abordées.

La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur

Après un aperçu des approches dans différents pays, seront considérés: le contenu de la formation pédagogique, le facteur temps, la participation des professeurs aux activités de perfectionnement pédagogique. On tentera enfin de déterminer quelles sont les pratiques de perfectionnement jugées les plus intéressantes.

Cette liste est incomplète. D'autres titres viendront bientôt enrichir la série.

Les sources du livre

Pour terminer cette introduction, un mot sur la manière dont nous nous y sommes pris pour choisir les thèmes, l'importance à accorder à chacun, de même que la façon de les traiter. Nous l'avons déjà dit, notre but n'était pas de produire un manuel de pédagogie. Nous avons donc écarté, à priori, l'approche livresque qui nous aurait sans doute conduit à une présentation toute cartésienne de notre sujet. Nous avons plutôt opté pour une démarche qui partirait des acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire les professeurs et les étudiants. Précisons tout de suite que le contexte dans lequel nous travaillons est celui de l'Université de Montréal et que c'est là que nous y avons puisé l'essentiel de notre matériel expérientiel.

Depuis plusieurs années, le Service d'aide à l'enseignement (ex-Service pédagogique) de l'Université de Montréal organise, en début d'année une rencontre avec les professeurs nouvellement engagés par l'Université. Au cours de ces rencontres, nous nous informons mutuellement, eux, des problèmes qu'ils rencontrent et des questions qu'ils se posent, et nous, des ressources que nous sommes en mesure de mettre à leur disposition, en regard de ces mêmes problèmes, dont les énoncés ont été compilés par nous au cours des années. Nous remercions donc, aujourd'hui, ces collaborateurs fortuits qui nous ont fourni, sans qu'ils ne s'en rendent compte, et sans véritable préméditation de notre part, faut-il dire, l'essentiel des sujets abordés dans ce livre.

Une autre source importante nous a été fournie à l'occasion d'un atelier que nous avons été amenés à donner plusieurs fois, sur une période d'environ quatre ans. Il s'agissait d'un atelier portant sur l'utilisation pédagogique de la micro-informatique, et plus précisément de l'introduction à un logiciel (Think Tank) permettant l'élaboration de plans (par exemple, le plan d'un livre). La structure de l'atelier exigeait que tous travaillent à l'élaboration d'un plan portant sur un même thème. Or, les professeurs qui participaient à ces ateliers étaient, pour la plupart, de provenance disciplinaire différente. L'animateur de l'atelier (l'auteur de ce livre) leur a donc proposé de travailler à l'élaboration du plan d'un livre qui s'adresserait à d'éventuels nouveaux professeurs! Inutile de dire qu'ils s'y sont

pliés de bonne grâce et que si ces professeurs se reconnaissent tant soit peu dans le plan du présent livre, nous ne pouvons que les en remercier très sincèrement. La participation très précieuse de ces professeurs d'expérience, nous aura permis de compléter la liste des questions soulevées par les nouveaux.

Sans, pour autant, vouloir minimiser l'apport de ces professeurs, il nous a semblé que le tableau risquait d'être incomplet sans le point de vue des étudiants. Mais voilà! Comment connaître les problèmes pédagogiques des étudiants? Comment interroger les étudiants? L'Université de Montréal en compte plus de 45 000! Où vont les étudiants qui ont des problèmes? Vers l'Ombudsman et vers le SOCP (service d'orientation et de consultation en psychologie). Ces deux sources nous ont été d'un très précieux concours, car s'il est vrai que les étudiants qu'ils ont l'occasion de rencontrer, sont souvent ceux qui vivent les problèmes à l'état aigu, ceux-ci sont souvent de même nature que ceux que rencontrent, mais à un degré moindre, la majorité des étudiants. Enfin, le Bureau de la Recherche institutionnelle a bien voulu nous permettre de plonger un œil dans ses innombrables statistiques, qu'il nous a d'ailleurs, aimablement, aidés à interpréter.

Enfin, après une vingtaine d'années passées à travailler dans le domaine du conseil pédagogique auprès des professeurs, nous nous sommes permis d'introduire quelques sujets que nous estimons importants pour le développement qualitatif de l'enseignement.

QUELQUES ASPECTS DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU SUPÉRIEUR

■ Imaginons quatre professeurs qui, chacun, ont à donner une leçon sur le stress, dans le contexte d'un cours portant sur le comportement humain dans l'entreprise. Transportons-nous, par la pensée, tour à tour, dans chacune de leur salle de classe, et observons-les un instant.

Scénario 1. - Dans la première salle, le professeur-MAGISTRAL se tient debout sur la tribune. D'une main sûre qui trahit l'expérience, il semble soutenir quelque chose que, même l'éclairage le plus étudié ne saurait nous révéler : l'attention de ses étudiants. Ceux-ci semblent, en effet, pendus à ses lèvres, comme médusés par un prestidigitateur qui attire votre attention sur sa main gauche, pendant que sa droite fait apparaître un lapin sorti d'on ne sait où. Quand à notre professeur, les objets qu'il fait apparaître sont plutôt des mots. Mais quels mots! Ils tombent tellement à point, chacun semblant découler tout naturellement des précédents et annoncer ceux qui suivront dans une orchestration qui ne saurait tenir de l'improvisation, mais qui en adopte parfois les allures. Puis ces mots, savamment agencés deviennent idées. Des idées comme surgies de nulle part et qui viennent résoudre des énigmes qui, une minute auparavant semblaient encore inextricables. Des idées qui viennent établir l'ordre, là où tout ne paraissait que chaos.

Au tableau, subsistent encore, les éléments d'un rappel du cours précédent, autour desquels la notion de stress est en train de prendre forme. Car, outre un charisme indéniable, le professeur MAGISTRAL mise également sur deux autres atouts majeurs : sa connaissance de la matière et son expérience avec les étudiants.

Dans sa discipline, sa compétence n'est plus à établir, ni auprès des étudiants, ni auprès des collègues. D'ailleurs, l'un des principaux textes qu'il a demandé à ses étudiants de lire, en préparation de la présente leçon n'est-il pas la retranscription d'une conférence (remarquée) sur le stress qu'il a prononcée lors d'un récent symposium international?

Ses étudiants, il les connaît sur le bout de ses doigts. Pas individuellement, bien sûr, ils sont trop nombreux. Mais depuis les années qu'il en voit défiler devant lui, il a eu l'occasion d'apprendre beaucoup de choses à leur sujet. Bien sûr lui arrive-t-il d'avoir la nostalgie des étudiants d'autrefois... Ils étaient, lui semble-t-il, mieux préparés, davantage renseignés, plus cultivés. Mais il a compris l'importance, pour une société moderne, de favoriser pour un plus grand nombre l'accès aux études

supérieures. Il a d'ailleurs réussi à ajuster son enseignement en conséquence et ce, sans concessions majeures quant aux exigences. Il sait, par exemple, que sa capacité de soutenir l'intérêt des étudiants doit composer avec l'effet de saturation que finit par éprouver toute personne soumise à un stimulus constant. Il veille donc, au moment opportun qu'il a appris à flairer, à interrompre ses exposés et propose momentanément à ses étudiants d'autres activités comme, un exercice, ou encore, une brève période au cours de laquelle ils pourront discuter par petits groupes. Il s'est rendu compte que ces «pauses» lui permettaient de récupérer ceux de ses étudiants qui avaient momentanément décroché. Cette stratégie favorisant, en outre, une meilleure concentration chez les autres.

Son cours se termine presque toujours par le récit d'expériences concrètes en rapport avec les notions importantes du cours, dont il ne manque, d'ailleurs, jamais de faire le rappel. Ce professeur MAGISTRAL: un 'A'.

Scénario 2. - Dans la deuxième salle de classe, tout est silencieux. Les étudiants sont absorbés par le questionnaire-test auquel ils sont en train de répondre. Le professeur-ANIMATEUR circule dans les rangées. À l'occasion, il répond à une question d'un étudiant.

Bientôt suivra une discussion générale à partir des résultats obtenus à cet auto-test, qui vise à mesurer le niveau de stress chez chacun. De fait, en raison du trop grand nombre d'étudiants, on verra le groupe-classe se fractionner en plusieurs sous-groupes, entités plus propices à la discussion. Le professeur a, en effet, choisi d'aborder le sujet du stress dans l'entreprise, à partir du stress même que vivent ses étudiants dans le contexte de la classe et de l'institution d'enseignement supérieur à laquelle ils appartiennent.

Partir du vécu, partir d'une situation qui se construit ici-et-maintenant, c'est là la meilleure façon pour ce professeur de s'assurer d'un niveau de motivation suffisant de la part des étudiants. C'est, croit-il, lorsque les personnes sont émotivement impliquées dans une situation, que la motivation à comprendre cette situation et, éventuellement, à tenter de résoudre les problèmes qui s'y rattachent, atteint son point culminant. Le professeur n'a plus qu'à guider, à orienter.

La majorité des étudiants se disent très stimulés par cette approche, à laquelle ils sont, par ailleurs, peu habitués. Certains manifestent pourtant une double insécurité. Pour certains, l'idée de devoir identifier son propre stress, puis de communiquer avec des confrères à ce sujet, apparaît comme particulièrement menaçante. Pour d'autres, ce qui paraît inquiétant, c'est de n'avoir pas, d'avance, un plan d'études précis. La matière sera-t-elle adéquatement couverte? Comment les étudiants seront-ils évalués?

Pourtant la réputation du professeur ANIMATEUR, et aussi, les étudiants auront tôt fait de s'en rendre compte par eux-mêmes, sa compétence-en-situation, feront bien vite oublier ces insécurités, par ailleurs, bien légitimes. Sa facilité à dénouer les situations délicates, la maîtrise dont il fait preuve lorsque vient le temps de faire le passage entre les théories et l'expérience vécue, lui valent le respect de tous. On admire également sa virtuosité lorsqu'il passe des simulations aux jeux de rôle pour compléter l'expérience vécue en classe. Mais là où les étudiants réalisent qu'ils ont été le plus marqués, c'est lorsqu'ils prennent conscience que, non seulement ils ont appris beaucoup de choses sur le stress, mais que leur propre façon de le vivre et de percevoir celui des autres, a profondément changé.

Ces étudiants sentent bien que ce qu'ils auront appris dans ce cours, ils le sauront pour longtemps. Ce professeur ANIMATEUR: un 'A'.

Scénario 3. - Dans la troisième salle règne un va-et-vient, peu habituel dans ce genre de lieux. Un petit groupe d'étudiants sont attroupés autour d'un micro-ordinateur. Ils sont à résoudre un cas simulé, ayant le stress comme élément central. Pendant ce temps, d'autres visionnent une bande vidéo dans laquelle sont analysées les performances de chacun des membres d'un conseil d'administration d'une société en état de crise. Dans un autre coin de la salle, un étudiant est étendu par terre, branché à plusieurs appareils: stéthoscope, sphygmomanomètre, électrocardiographe, etc... Certains étudiants notent soigneusement ses signes vitaux, alors que d'autres discutent avec intensité. Enfin, d'autres étudiants, suite à quelques heures passées en bibliothèque, sont groupés autour du professeur avec lequel ils s'entretiennent.

Tous n'utilisent pas les mêmes moyens, mais tous poursuivent les mêmes objectifs. C'est le professeur qui a orchestré le déroulement simultané de cet ensemble d'activités. Mais en réalité, ce qu'on peut observer en classe, ce n'est que la partie visible d'un processus amorcé depuis déjà longtemps.

Lorsqu'il s'est vu confier la charge de ce cours, le professeur-FORMATEUR a d'abord voulu identifier clairement sa clientèle et ses besoins de formation. Ces besoins de formation, il les a traduits en compétences à acquérir, puis formulés en termes d'objectifs que ses étudiants devraient atteindre. Puis, ayant déjà lui-même constaté à maintes reprises que tous les étudiants n'apprennent pas de la même façon, il a dérivé de ces objectifs, de multiples activités d'apprentissage. Pour chacune de ces activités, il a élaboré des tests d'évaluation qui permettent aux étudiants de vérifier souvent, où ils en sont rendus par rapport aux objectifs à atteindre.

Le professeur-FORMATEUR n'admet pas qu'un étudiant réussisse « à peu près » un objectif du cours. Tous ces objectifs ont été identifiés comme des compétences professionnelles essentielles. Il importe donc que tous les étudiants maîtrisent ces compétences. Il est très exigeant. Ses étudiants le reconnaissent comme tel. Mais,

par ailleurs, ils savent que son enseignement est très efficace, et que tous les moyens seront déployés pour leur permettre de réussir. Ils sont donc rassurés, sachant que s'ils fournissent la somme de travail voulu, ils sont virtuellement assurés de la réussite. Depuis quatre ans que ce professeur donne le cours, et tout en relevant le niveau des exigences, n'a-t-il pas, néanmoins, réussi à abaisser considérablement le nombre d'échecs? Ce professeur-FORMATEUR: un 'A'.

Scénario 4. - Dans la quatrième salle de cours: personne. Elle est vide. Gardons-nous bien, cependant, des conclusions hâtives. Rappelons-nous que le cours porte sur le comportement humain dans l'entreprise. C'est donc dans l'entreprise, elle-même, que le professeur-ACCOMPAGNATEUR-DE-FORMATION a décidé de « donner son cours ». Pour l'ensemble du cours, les étudiants sont donc dispersés dans différentes entreprises, par groupes de deux à cinq, selon les capacités d'accueil de chacune des entreprises. Étant donné l'ampleur de l'organisation qu'implique le placement des étudiants dans ces entreprises, on doit comprendre qu'il ne s'agit pas là des fruits du travail d'un seul professeur, et pour un seul cours. En effet, dans ce département, la majorité des « cours » se donnent selon cette formule. Cette mise en situation est donc le résultat du travail concerté de plusieurs personnes. La tâche principale des étudiants en est une d'observation. Ils doivent d'abord apprendre à reconnaître et à identifier des événements dans lesquelles le stress est présent et joue un rôle important. Pour ce professeur, le stress est une fiction, une construction de l'esprit. Il ne se rencontre jamais à l'état pur, est toujours combiné à d'autres composantes de la personnalité et peut facilement passer inaperçu à celui qui n'en aurait qu'une connaissance livresque. Il s'agit donc, pour les étudiants, dans un premier temps, de débusquer le facteur stress dans des situations réelles, donc, complexes. La situation observée est alors analysée au moyen des principes et théories. Par la suite, les étudiants comparent entre eux, les résultats de leurs observations et de leurs analyses. Ceux-ci sont ensuite discutés avec le professeur, ses assistants (des étudiants gradués qui font un stage en supervision) et, éventuellement, avec les personnes concernées de l'entreprise en question. Dans un cours plus poussé, ou plus avancé, suivrait une phase d'intervention ou d'expérimentation de solutions élaborées par les étudiants. Dans le cas présent, le cours se termine sur la discussion de solutions hypothétiques.

Il serait illusoire de penser qu'il est possible à des étudiants d'identifier un phénomène aussi complexe que le stress, à l'intérieur de la période de trois heures normalement allouée pour le cours. Aussi, le professeur a-t-il organisé ces stages sur plusieurs semaines, au cours desquelles les étudiants auront à observer le comportement humain, dans ses multiples dimensions, le stress n'étant qu'une d'elles. Dans un tel contexte, plusieurs éléments du plan de cours ne sauraient être précisés à l'avance. Le cours collant de près à la réalité qui, de nature, est fluctuante, imprévisible, impondérable. (Ce qui faisait dire à un humoriste: le monde a des problèmes, l'université a des départements!).

Qui plus est, le professeur ne peut toujours prétendre être le grand spécialiste de sujets ou de problèmes imprévisibles ou qui, de toutes façons, en situations réelles, ne se présentent jamais deux fois de la même façon. Il doit donc accepter d'adopter le même point de vue que les étudiants en les accompagnant sur le terrain dans leurs démarches d'observation, d'analyse ou de solution de problèmes. Il se déplace avec eux, parfois en terrain plus connu, parfois en terrain moins connu. S'il se distingue d'eux, c'est surtout par sa grande expérience, sa capacité de réfléchir à partir d'expériences vécues et son aptitude à aider ses étudiants à développer ces habiletés pour eux-mêmes. Ce professeur-ACCOMPAGNATEUR-DE-FORMATION: un «A».

La question qui nous vient, comme tout naturellement, après la description de ces quatre façons différentes d'enseigner, c'est, bien sûr: « Mais, lequel de ces quatre professeurs est le meilleur? » Cette question nous vient, certes, spontanément, mais est-ce bien la bonne question à se poser? Qu'est-ce qu'un bon enseignement? Oui, mais encore: bon pour quoi? Bon pour qui? Un bon enseignement est relativement facile à reconnaître, mais difficile à décrire. D'après plusieurs, ses caractéristiques principales seraient d'être centré sur l'étudiant, actif, axé sur la découverte, inductif, stimulant, intéressant, motivant, il devrait, en outre, favoriser l'autonomie.

On pourrait, sans doute, provoquer un débat passionné pour démontrer la supériorité de l'une ou l'autre des quatre approches que nous venons de décrire. En dehors de nos croyances, la recherche est peu éclairante sur le sujet. Serait-ce dû à la faiblesse de nos moyens d'évaluation? Qu'on pense à tous les phénomènes de maturation et d'intégration, au jeu des émotions, au développement de la personnalité, à l'expression de la créativité. Comment tenir objectivement compte de toutes ces dimensions qu'on arrive que très difficilement à mesurer?

La difficulté de s'entendre tient probablement, surtout, au fait que tous ne valorisent pas les mêmes choses au même degré (par exemple: la créativité, l'autonomie). Tous n'attendent donc pas les mêmes résultats. Car il est important de bien comprendre, qu'au delà des contenus d'enseignement, les modèles pédagogiques sont loin d'être idéologiquement neutres.

Le curriculum caché

Regarder le film « Manon des Sources » chez soi, à la télé, dans le hall d'un grand hôtel à l'étranger, au cinéma avec des amis, au ciné-parc: voilà quatre situations bien différentes l'une de l'autre. Il s'agit pourtant toujours du même film, de la même histoire, des mêmes acteurs, mais l'expérience vécue est très différente. Et si ce film devait avoir un quelconque effet sur le spectateur, cristalliser chez lui quelques souvenirs, ceux-ci seraient assurément différents pour chacun des contextes.

L'enseignement d'un professeur génère deux types de produits: l'instruction, ou le contenu objectif des cours, et le contexte, c'est-à-dire tout ce qui entoure l'instruction, et qui est appris, au même titre que l'instruction, et que nous appellerons le curriculum caché.

Le curriculum caché, c'est ce que les étudiants apprennent et qui n'est jamais enseigné. Des chercheurs (Rosenman, 1980) ont démontré ce que plusieurs soupçonnaient depuis longtemps, et nous y reviendrons, à savoir qu'il n'existe aucune relation directe entre le succès scolaire, obtenu à l'université, et la réussite professionnelle. D'où vient alors qu'on accorde toujours une telle valeur aux diplômes? Serait-ce qu'ils attestent d'apprentissages non officiellement sanctionnés? Les attitudes, les manières d'être propres à une profession, font rarement l'objet d'enseignements spécifiques. Pourtant, toute personne perspicace et œuvrant en milieu universitaire depuis assez longtemps, saura, avec une fréquence qui défie le hasard, dépister, simplement en l'observant, la faculté à laquelle appartient tel étudiant ou tel professeur!

On admet généralement d'emblée que le contexte de l'enseignement peut avoir des effets déterminants chez les étudiants. Il agit avec d'autant plus d'efficacité que le plus souvent, un peu à la manière des campagnes publicitaires, c'est inconsciemment que, d'une part les professeurs transmettent, et que d'autre part, les étudiants reçoivent ces messages subliminaux.

Les effets peuvent, dans certains cas, être négatifs. C'est ainsi que des «consommateurs passifs d'informations à l'école» deviendront des «consommateurs passifs de biens dans la société» (Illich, 1973). Par contre, une approche centrée sur l'étudiant, plutôt que sur le professeur, augmente la capacité de formuler des concepts dans des situations nouvelles, la motivation à apprendre, les changements d'attitudes, ainsi que l'habileté à travailler en groupes (McKeachie, 1965).

Il est intéressant d'observer qu'en milieu d'enseignement supérieur, les professeurs sont les premiers à subir les effets du phénomène en question. N'est-il pas étonnant, alors qu'on dénombre l'existence d'au delà d'une soixantaine de méthodes pédagogiques (Leclerc, 1979), d'observer que presque tous les professeurs enseignent de la même façon, quelque soit la matière enseignée et quelque soit le niveau?

Cette façon quasi uniforme d'enseigner finit, à la longue, par susciter chez les étudiants, le développement d'un système d'attentes correspondant aux cours qu'ils ont l'habitude de suivre. Voici à quoi il ressemble :

- Le cours, c'est l'affaire du professeur. C'est lui qui le prépare, qui le donne, qui l'évalue. Il en décide les modalités, le rythme et les exigences.

- Le cours est, avant tout, conçu comme un moyen et un lieu pour transmettre de l'information qui sera complétée par des lectures et des travaux.
- L'acquisition des informations par les étudiants sera contrôlée par un examen en fin de session.
- Le professeur enseigne (lire: il parle), presque sans interruption, pendant des périodes de 50 minutes.
- L'étudiant est assis. Il écoute et prend des notes. On n'attend rien d'autre de lui. S'il pose une question au professeur, il dérange souvent. S'il parle à un autre étudiant, il dérange tout le temps.
- Suivre (et donner) un cours est une activité solitaire où la collaboration entre étudiants n'est ni suscitée, ni encouragée, mais où, au contraire, règne (en particulier, à cause du système d'évaluation) un esprit de compétition.
- Tel qu'il se pratique habituellement, l'enseignement est conçu en fonction d'un professeur qui enseigne, et non pas, en fonction d'un étudiant qui apprend.

> *« Il est assez symptomatique que ce soit toujours l'étudiant qui doive se déplacer. Tout est immuable autour de lui, comme s'il devait être au service de l'école, des professeurs, des administrateurs et du cerveau électronique ».*
> *(J. Grand'Maison, 1976)*

Si jamais, cet environnement ne correspondait pas à celui qu'un professeur désire pour son cours, il serait important pour lui de faire connaître à ses étudiants, d'autres règles du jeu. Sinon, celles qui sont énumérées ci-dessus, risquent fort d'être postulées par défaut... Ce type de réactions est si bien ancré chez les étudiants, et depuis si longtemps, qu'il peut être difficile, au début, pour un professeur qui voudrait déroger au moule habituel, d'induire chez eux d'autres types d'attentes ou de perceptions.

La question qui consiste à déterminer lequel de nos quatre professeurs est le meilleur, apparaît, en fin de compte, comme une fausse question. Tenter d'y répondre, ce serait comme vouloir comparer entre eux une chanteuse d'opéra, un peintre, une danseuse et un poète, afin de décider lequel est le meilleur artiste!

Ce que nous voulions souligner, c'est que le choix d'un modèle pédagogique n'est pas un choix innocent. L'enseignement neutre n'existe pas. Tous les modèles sont idéologiquement chargés. Le problème du choix ne saurait être esquivé, puisque celui qui ne choisit pas consciemment son modèle, est choisi par lui. C'est-à-dire que le professeur, pour qui son modèle d'enseignement n'est pas l'aboutissement d'une réflexion personnelle et éclairée, se retrouve dans la situation de devoir enseigner selon le seul modèle dont il a l'expérience: celui qui, fruit de son curriculum caché, lui a été transmis, la plupart du temps inconsciemment, par ses

propres professeurs. Le même processus se répétant de génération en génération, il n'est pas étonnant que certains soulignent, à l'occasion, l'anachronisme des pratiques pédagogiques actuelles.

Les finalités

> *« Les orientations du département ne sont pas claires. Le professeur récemment engagé n'a pas d'idée précise de ce qu'on attend de lui, en recherche comme en enseignement. »*
> *(Un nouveau professeur)*

Si d'aucuns jugent pertinent de souligner l'anachronisme des pratiques pédagogiques, c'est surtout lorsque celles-ci sont mises en regard des finalités de l'enseignement supérieur. Quelles sont ces finalités? L'époque est révolue où l'on pouvait se contenter de transmettre la somme des connaissances d'une génération à l'autre. C'est devenu une lapalissade de le dire, les connaissances sont désormais trop vastes et trop nombreuses pour qu'il ne soit pas nécessaire de faire des choix. Mais comment effectuer des choix judicieux, surtout lorsqu'on sait que ces mêmes connaissances deviennent de plus en plus rapidement désuètes?

Les finalités de l'éducation se situent désormais au delà de l'horizon. Nous savons bien qu'il existe un «au delà» de l'horizon, mais nous ne le voyons pas. C'est l'une des caractéristiques essentielles de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui: nous préparons des étudiants (ou nous les aidons à se préparer, c'est selon) pour un futur inconnu d'eux, aussi bien que nous.

L'ennui majeur, c'est que nous avons abandonné, dans une large mesure, les anciennes finalités de l'École, mais tout en ayant conservé les moyens que ces finalités avaient fait naître. Nous sommes donc souvent pris avec des moyens archaïque que nous sentons impuissants à nous conduire vers des objectifs que, d'ailleurs, nous n'avons bien souvent pas pris la peine de définir très clairement.

Serions-nous dans une impasse? Comment pouvons-nous, à la fois concilier l'héritage du passé avec le développement des habiletés qui nous permettrons de relever les défis de l'avenir? Le sociologue Fernand Dumont nous suggère une piste:

> *« ... dans une société où n'existe plus une culture que le milieu scolaire n'aurait plus qu'à traduire pour les enfants, l'école doit se faire créatrice. Elle doit devenir laboratoire de culture».*
> *(Fernand Dumont)*

Et encore dans le même esprit:

> *«L'Université est la mémoire d'une culture en même temps que le creuset qui permet à celle-ci de se transformer».*
> *(Étienne Tiffou, Prof. Linguistique et Philologie, U. de M.)*

Reviendrait-il à l'Université de jouer le rôle de moteur dans la recherche de réponses originales aux problèmes nouveaux qui se posent et qui continueront de se poser? Nous n'avons, certes, pas la prétention de régler le problème de la formulation des finalités de l'enseignement supérieur. Nous ne pousserons, d'ailleurs, pas plus loin l'analyse, à peine ébauchée, de cette question. Cependant, nous ressentions, avec ce nouveau professeur dont nous avons, ci-haut, cité le commentaire, l'inconfort de devoir être efficaces, mais sans connaître les critères de cette efficacité.

Si l'ensemble des professeurs de l'enseignement supérieur ne se donne pas la tâche nécessaire de redéfinir les orientations et les finalités de l'enseignement supérieur, puis, au delà, les moyens de les réaliser, qui le fera?

LES APPROCHES TRADITIONNELLES

> *«Je suis de plus en plus convaincu que nos principes de connaissance occultent ce qu'il est désormais vital de connaître».*
> *(Edgar Morin, 1977)*

> *«À l'université, on n'apprend pas, on y consomme des connaissances».*
> *(Jean-Guy Meunier, 1981)*

Le statut quo est désormais indéfendable. Quelque soit le champ disciplinaire dont ils proviennent, tous ceux qui se sont sérieusement penchés sur la question des pratiques pédagogiques au niveau supérieur sont amenés à faire le même constat: les approches pédagogiques traditionnelles ne suffisent plus à répondre aux attentes, aux besoins et aux objectifs de nos sociétés modernes.

> *«Le faible pourcentage de reçu aux examens et le nombre considérable de redoublants révèlent l'inadaptation générale des méthodes pédagogiques des structures industrialisées de nos universités aux besoins et aux possibilités de l'étudiant moyen».*
> *(V. Kourganof, 1972)*

Nous sommes, quant à nous, loin d'être certains, pour en avoir rencontré plusieurs, que tous les professeurs sont convaincus de leur efficacité en tant qu'enseignants. S'ils persistent quand même, c'est souvent qu'ils ne perçoivent pas d'alternatives à leur portée. Voici quelques-unes des raisons les plus fréquemment invoquées par eux, pour expliquer le nombre élevé d'échecs, ou la piètre performance des étudiants aux examens:

- L'insuffisance des études secondaire et collégiales.
- Le peu de motivation des étudiants.
- Le nombre élevé d'étudiants dans le groupe-classe, d'où l'impossibilité pour un professeur de s'occuper des cas particuliers.
- L'hétérogénéité des groupes d'étudiants.
- Le manque de temps des professeurs.
- L'absence ou l'insuffisance de la sélection des candidats.

- La rigidité des structures.
- L'insuffisance des ressources.

Il serait vain de prétendre nier l'extrême difficulté qu'occasionne la trop réelle présence de ces facteurs. Il existe pourtant des moyens, dont certains sont relativement simples, pour faire face à ces défis nouveaux. C'est l'un des objectifs de cette série de fascicules que d'en faire connaître quelques-uns.

Le modèle traditionnel est fondé sur un rapport dominant-dominé. Il est directif et axé sur la sanction en tant que valeur. Il néglige et évacue la motivation et les besoins des étudiants. Ainsi, et toujours selon ce modèle, *«plus on découpe le temps de la formation en «leçons» et «cours» discontinus, plus on est prisonniers du modèle et plus on aggrave ses effets conditionnants»*. (Chevrolet, 1979)

Bien qu'il subsiste toujours, le modèle traditionnel subit des attaques de plus en plus répétées, et sur des fronts qui ne font que s'élargir. Ainsi, on a pu démontrer que sous l'effet de la menace, une partie importante du cerveau se voit inhibée. Il a également été démontré que pour bon nombre d'enfants d'âge scolaire, l'obligation de rester assis et silencieux pendant de longues heures, constituait pour eux, une véritable menace. (Hart, 1975) Or, peu importe le niveau et peu importe l'attitude (bienveillante ou pas) du professeur, l'étudiant sait, par exemple, qu'un échec est parfois très sévèrement sanctionné. Il peut s'agir de la perte d'une année scolaire, de la perte de bourses d'études et, à la limite, du rejet pur et simple du système. Et ce, sans compter que pour certains, le risque de subir le ridicule et les sarcasmes, de devoir apprendre dans un contexte dominé par la compétition, contribue à créer un climat des plus stressant et des plus menaçant. Les conclusions ne s'imposent-elles pas d'elles-mêmes?

L'absence de menace, constitue, nous croyons important de la répéter, l'une des principales conditions pour qu'il y ait apprentissage. (Joyce, Weil, 1972)

Un autre symptôme de l'inadaptation de nos méthodes aux réalités d'aujourd'hui, c'est la persistance, surtout au niveau supérieur, d'une pédagogie dite du «chameau». L'on dit que le chameau, avant d'entreprendre la traversée du désert, absorbe de grandes quantités d'eau, question de se constituer des réserves suffisantes. Ne prend-on pas certains cours pour de faux déserts où l'on transmet de grandes quantités d'informations devant servir d'obscurs objectifs qui ont toujours comme caractéristique d'être lointains. Le primaire pour préparer le secondaire, le secondaire pour préparer le CEGEP, le CEGEP pour préparer l'Université. Beaucoup de données factuelles ou théoriques en début de cours, de session ou de programme, afin, soit disant, d'instrumenter les étudiants qui, «plus tard» auront à utiliser ces connaissances. Or, on sait maintenant que pour être assimilée et intégrée (et non pas seulement être apprise en perroquet et oubliée sitôt

passé l'examen), l'information doit être perçue comme utile. Pour ce, elle doit trouver place dans le champ expérientiel de l'étudiant. Sinon, elle fera partie des quelques 80% des informations qui sont systématiquement oubliées une semaine ou deux après le cours.

> *«Ce dont se préoccupent le moins, en général, les universitaires, dont la principale fonction et le principal souci sont de transmettre des connaissances scientifiques, c'est d'étudier scientifiquement les modes et les moyens de cette transmission».*
> *(G. Michaud)*

LE DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL

■ Nul ne s'étonnerait d'apprendre qu'un médecin, exerçant son jugement professionnel, a refusé de donner telle prescription à son patient, ou encore, a résisté à des pressions qui allaient à l'encontre de l'éthique médicale. C'est d'ailleurs là, une pratique courante.

A-t-on souvent entendu dire qu'un professeur avait refusé de donner un cours dans des conditions qu'on lui avait imposé et qu'il jugeait inadéquates? Comment seraient reçues ses doléances s'il estimait impossible de s'accomplir de sa mission avec les ressources et dans des conditions qu'il jugerait inacceptables? S'appuyant sur le fait que dans les limites d'un horaire précis, confiné dans une salle de cours conventionnelle et devant s'occuper d'un grand groupe d'étudiants, un professeur ne peut guère faire plus que de la simple transmission d'informations, considérerait-on légitime pour ce professeur de soutenir qu'il est vain de penser développer l'esprit critique (ce qu'on lui aurait demandé de faire) de 80 étudiants en même temps?

Il existe pourtant quelque parenté entre l'exercice de la médecine et la profession enseignante. Lorsqu'ils posent leurs actes professionnels, le professeur et le médecin sont seuls; l'un dans son cabinet, l'autre dans sa salle de classe. De plus, l'un et l'autre jouissent, dans l'exercice de leur profession, d'une importante marge de liberté. Pourquoi le médecin peut-il, sur la foi de son seul jugement, refuser de prescrire un médicament ou un traitement qu'il juge inadéquat, alors qu'on imagine difficilement un professeur faisant de même? Trois raisons, au moins, empêchent un professeur d'intervenir à ce niveau. Même un professeur de médecine!

Premièrement, pour établir son jugement et son argumentation, il manque au professeur une définition fondée et acceptée par le milieu, de ce que constitue un enseignement de qualité. Nous reviendrons un peu plus loin, sur cette question essentielle.

En second lieu, il faut bien constater que lorsqu'il enseigne, un professeur est seul... sans l'être tout à fait. Le professeur œuvre dans un contexte institutionnel. Or, lorsque ce contexte est tel que notre professeur se retrouve dans la situation où il doit enseigner telle matière, de telle heure à telle heure, à un groupe important d'étudiants et ce, dans une salle en amphithéâtre où les sièges, en gradins, sont fixés au plancher, on doit bien admettre que sa marge de manœuvre se trouve sensiblement réduite. Le plein exercice de la liberté académique (c'est-à-dire, pas uniquement le choix des contenus, mais aussi celui des méthodes) implique,

paradoxalement, la concertation avec d'autres intervenants (professeurs ou administrateurs), c'est-à-dire la négociation de cette même liberté, au niveau, par exemple, des programmes, des horaires ou de la planification des travaux.

Enfin, troisièmement, l'enseignement est, encore et toujours, peu valorisé dans le milieux d'enseignement supérieur. Laissons parler les professeur eux-mêmes.

> *«L'Université est un drôle de milieu, où l'incompétence pédagogique est fonctionnelle et endémique. On vous y engage pour enseigner en ne vous demandant qu'une chose: si vous avez assez* ***étudié****. On ne vous y garde pour professer qu'à une condition: que vous envoyiez régulièrement à des revues des textes que vous avez écrits. Si vous y devenez un jour administrateur, les notices de presse feront état de votre brillante carrière de chercheur. On comprend alors que dans ce milieu de professeurs, chacun ait intérêt à passer sous silence ce qui se passe entre lui et les étudiants.»*
> *(Bruno Roy, Prof. F.A.S. dép. Études Médiévales, U. de M., 1981)*

On se demandera, peut-être, ce que viennent faire ces citations «chocs», au début d'une série qui vise à intéresser des professeurs à leur nouvelle profession d'enseignants. Nous croyons, au contraire, que ce n'est pas en voulant se cacher certains aspects de la vie universitaire, que nous la ferons progresser. Mieux vaut être prévenus des mille-et-une facettes de la réalité, pour mieux y faire face.

La démocratisation

> *«Le régime démocratique ne peut pas s'instaurer quasi-automatiquement par l'abolition du régime autocratique. On doit réétudier l'être humain et sa société, les nouveaux systèmes de valeurs et les comportements, mais avant tout donner le temps à chacun de faire son éducation démocratique». (Constantin Fotinas, Prof. Sc. de l'Éducation, U. de M., 1979)*

Le concept de démocratie a joué et continu de jouer, à plusieurs égards, un rôle déterminant dans l'organisation et l'évolution de l'enseignement supérieur au Québec, qu'il s'agisse de la démocratisation de l'instruction ou de la démocratisation de l'institution elle-même. Mais, comme le laisse entendre le professeur que nous venons de citer, la partie est loin d'être gagnée. En fait, et soit

dit bien entre nous, rien n'est moins démocratique que l'Université... Son fonctionnement interne, pyramidal, hiérarchisé, élitiste, détient sur le sort qu'elle réserve à ses étudiants.

Ce n'est pas parce que plusieurs programmes admettent tout étudiant détenteur d'un diplôme d'études collégiales, qu'on peut affirmer que la démocratie a joué à fond. Pas plus, d'ailleurs que le simple fait d'aller voter, une fois à tous les quatre ans, pour élire ses dirigeants, n'assure, à lui seul, qu'un régime politique soit vraiment démocratique. La véritable démocratisation de l'enseignement, ce serait de déployer des efforts importants pour conserver la grande majorité de ces étudiants et de les aider à conduire leurs études à terme, sans concessions quant aux standards de qualité et quant aux niveaux. La véritable démocratisation de l'enseignement exigerait encore, d'une part, que l'on se préoccupe davantage des besoins et des motivations des étudiants et, d'autre part, que l'enseignement soit personnalisé pour permettre à tous les étudiants de développer leurs potentialités. Or, nos méthodes d'enseignement et d'évaluation ne sont pas du tout adaptées pour ce faire. Elles ne forment pas toujours et se contentent souvent de sélectionner ceux et celles qui ont déjà les attitudes et les aptitudes requises par le modèle universitaire.

Dans certains départements, le taux de «rejets» dépasse les 50%, parfois, bien au delà. Dans tout autre secteur de l'activité humaine, une telle situation serait jugée absolument inacceptable. Pourquoi ce gaspillage de talents est-il toléré? Parce qu'il ne faudrait pas croire que seuls les plus mauvais candidats sont éliminés. Il y a aussi tous ceux qui ne veulent pas se conformer, tous les marginaux. On y retrouverait, sans doute, une proportion appréciable de surdoués. Notre télévision d'État (Radio Canada) avait, il y une vingtaine d'années, présenté un reportage fort intéressant sur des écoliers surdoués. Récemment, on diffusait un autre reportage (Le Point) qui était, en quelque sorte, la suite du précédent, vingt ans après. Trois des jeunes, qui avaient fait l'objet du reportage 20 ans auparavant, y étaient présentés. À l'approche de la trentaine, ils avaient un point en commun: aucun n'avait fréquenté l'université. Symptomatique?

Il convient ici, de souligner les efforts récents qu'a amorcé l'Université de Montréal pour évaluer et comprendre le phénomène des étudiants qui échouent ou qui abandonnent leurs études.

S'adapter pour survivre et pour progresser

> *«Publier, donner des conférences, faire de la recherche est reconnu; enseigner ne l'est pas»*
> *(Un nouveau professeur)*

Nous l'avons déjà dit, au niveau des discours, la situation évolue. Et même au delà des discours. À l'Université de Montréal, au cours de l'année 1987, un vaste sondage (Plourde, 1988) a permis d'obtenir l'heure juste sur les perceptions des professeurs par rapport à l'enseignement. En voici les faits saillants:

- La grande majorité des professeurs reconnaissent que l'enseignement compte beaucoup moins que la recherche dans le processus de promotion.
- Une grande majorité de professeurs croient également que l'enseignement devrait avoir autant de poids que la recherche, dans l'évaluation d'un professeur.
- La majorité croit qu'un professeur devrait se consacrer autant à la recherche qu'à l'enseignement, pourtant 60% reconnaissent que peu d'entre eux réussissent à exceller à la fois dans la recherche et dans l'enseignement.

Le sondage, dont nous venons de faire mention, devait, par la suite, donner lieu à un colloque au cours duquel furent formulées une série de mesures visant à faire évoluer la situation. Le document[1], dans lequel ces mesures sont consignées a été reçu par l'Assemblée Universitaire au printemps de 1989[2]. Un train de mesures concrètes y sont proposées dans le but d'atteindre des objectifs, tels:

- Accorder plus d'importance à l'enseignement dans les promotions.
- Définir les standards d'excellence dans l'enseignement.
- Assurer la formation et le perfectionnement pédagogique des professeurs.
- Renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation de l'enseignement.
- Assurer le cheminement cohérent des études par la mise à jour des programmes.
- Adopter des approches qui soient de nature à inviter les étudiants à s'impliquer davantage dans leur propre formation.

Ces mesures vont tout-à-fait dans le sens de celles que préconise le réputé président de l'Université de Harvard qui déclarait, notamment, ce qui suit:

> *«The fact is that colleges work hard to provide new facilities, activities, and services but devote remarkably little time to deliberate efforts aimed at improving student learning.»*
> *(Derek Box, 1988)*

---

1 *Valoriser l'enseignement à l'U de M.* Rapport du comité du sondage et du colloque. Université de Montréal 1987.

2 Université de Montréal, Assemblée Universitaire (AU 207.7). *L'Enseignement à l'Université de Montréal: un cadre d'action.* Doc. A-21/288/430 et A-21/297/475.

Le récent document sur la valorisation de l'enseignement, récemment présenté à l'Assemblée universitaire par le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, propose certaines mesures qui vont dans le sens de ce qui précède. (A-21-320-624))

APPRENDRE À ENSEIGNER

On a longtemps cru, et l'on croit encore fréquemment, qu'enseigner, **«on l'a ou on le l'a pas.»** En ce domaine, la tradition pèse lourd. Est-il possible d'y échapper? Peut-on apprendre à enseigner? Qu'est-ce qu'un bon enseignant? Un enseignant peut-il, ou doit-il modifier sa dynamique personnelle? Peut-on l'aider à accomplir cette délicate mutation? Nous allons, tout au long de cette série, traiter, une à une, ces épineuses questions.

Une chose est certaine, c'est que malgré tout ce qu'on peut entendre sur les talents, soi-disant innés, très rares sont ceux qui furent d'excellents professeurs dès leurs premiers cours.

Souvent engagé à la dernière minute, le nouveau professeur, même attiré par d'autres possibilités, n'a plus guère le temps que de se réfugier derrière l'exposé magistral pour livrer à ses nouveaux étudiants, les fruits des recherches qui lui ont valu son doctorat. Quant à l'assimilation de ces savante connaissances, c'est là, bien sûr, l'affaire des étudiants!

Parler en public fait peur à presque tout le monde. Qui n'a entendu parler du trac des grands acteurs? Ceux-ci sont pourtant entraînés, pas les professeurs. Dans les milieux de l'enseignement supérieur, on a toujours assumé que la connaissance d'un sujet impliquait la capacité de la communiquer. Or, tout nouveau professeur découvre rapidement la différence entre la possession d'une connaissance et sa communication. «Les étudiants s'entêtent à ne pas comprendre», ce qui pourtant saute à ses yeux comme une évidence!

Un nouveau professeur est généralement engagé parce qu'il a brillamment terminé ses études, et qu'il a démontré des aptitudes particulières pour la recherche. Dès ses premiers cours, il commence à se rendre compte que les comportements qui ont fait de lui un bon étudiant, ne sont pas ceux qui feront de lui un bon professeur.

Devenir un bon professeur n'est pas un effet du hasard. Apprendre à enseigner, c'est, avant toutes les techniques et toutes les recettes, le résultat de l'observation et de la réflexion d'un professeur sur son propre enseignement, et, en particulier, sur les façons de rejoindre ses étudiants, de les toucher. Cette série propose quelques instruments pour faciliter cette observation et cette réflexion.

L'enseignement est-il un art ou une science?

«Jadis lorsqu'on pouvait étouffer une idée simplement en montrant qu'elle était contraire à la religion, la théologie était la plus grande source d'erreurs. Aujourd'hui que l'on peut discréditer n'importe quelle pensée humaine en la flétrissant comme non scientifique, le pouvoir anciennement exercé par la théologie est passé aux mains de la science; c'est pourquoi la science est à son tour devenue la plus grande source d'erreurs.»
(Polanyi M., 1957)

Certains considèrent l'enseignement comme une science, alors que d'autres le considèrent plutôt comme un art. La majorité y voit à la fois un art et une science, selon les aspects considérés. En tant que pratique s'appuyant sur des théories du comportement et du développement de la personnalité, l'enseignement serait plutôt une science. En tant que s'adressant à des personnes, prises individuellement, il s'agirait plutôt d'un art.

Or, si c'est une science, on doit pouvoir en établir les principes, les lois et les règles. Puis, en suivant ces principes, lois et règles, on doit pouvoir reproduire les mêmes phénomènes. N'est-ce pas là l'essence même de la méthode scientifique? L'enseignement étant une science, il serait donc possible d'apprendre à enseigner.

Et si, au contraire, l'enseignement était plutôt un art, devrions-nous conclure qu'il repose nécessairement et exclusivement sur des aptitudes innées? Pour autant que l'on sache, les talents qui nous viennent de naissance, et ce, dans tous les domaines, ont avantage à être orientés, façonnés, développés.

Il est désormais acquis, nonobstant la part réservée aux talents et aptitudes innés, qu'une science, qu'un art sont transmissibles selon des modalités propres à chacun de ces champs du savoir, et que, dans le cas qui nous occupe, un universitaire peut développer, chez lui, les moyens nécessaires pour devenir un enseignant, à la fois, convenable et efficace.

Si l'on demandait à un groupe de professeurs, ou encore, d'étudiants, de tracer, spontanément, le portrait d'un bon professeur, il y a fort à parier, qu'outre la compétence, qu'il possède, dans sa discipline, on décrirait celui-ci, comme un brillant communicateur. Est-ce à dire que pour aspirer à joindre les rangs des «bons professeurs», il faille, à tout prix, apprendre à maîtriser ces habiletés par lesquelles les conférenciers se méritent des ovations? Si notre professeur-MAGISTRAL (scénario 1.) s'était mérité un «A», il ne faudrait pas oublier les trois autres scénarios

où des professeurs, aux profils bien différents, s'étaient également mérité des «A». Il existe de multiples façons d'être un bon professeur, c'est l'un des thèmes majeurs de cette série.

Un bon moyen d'y arriver, c'est d'adopter le point de vue des étudiants. Le meilleur professeur n'est pas nécessairement celui qui fournit les performances les plus brillantes, les prestations les plus flamboyantes, mais plutôt, celui qui le plus, permet à ses étudiants d'apprendre.

La relation enseignement-apprentissage.

> *« ... La finalité de l'acte d'enseigner du professeur se trouve dans l'acte d'apprendre des étudiants. »*
> *(Denis Blondin, Service pédagogique Université de Montréal, 1983)*

Le comble de la naiveté pour un professeur, ce serait de croire qu'il existe une relation nécessaire entre l'enseignement et l'apprentissage[3] On peut donc imaginer et observer des professeurs et des étudiants dont les démarches, sont à certains égards, parallèles, mais qui n'ont que peu de rapports les-unes avec les-autres. Pour qu'il y ait rencontre entre la démarche d'un professeur et celle de ses étudiants, un certain nombre de conditions doivent être rencontrées. De plus, cette rencontre entre l'enseignement et l'apprentissage peut prendre plusieurs formes.

Dans la rencontre du **premier type,** le professeur parle. Il transmet de l'information. Il est absorbé par le contenu de son cours et ne se soucie que très peu des étudiants. Que font alors les étudiants pendant que le professeur enseigne? Pendant un exposé, près du tiers des étudiants entretiendrait des pensées étrangères au sujet du cours! (Gagnon) Des étudiants universitaires «assistant» à un cours dont le contenu était à leur portée, ont retenu, à la fin de l'exposé, 40% des informations. Ce pourcentage tombe à 20%, une semaine plus tard. (McLeish) Il existe, certes, des moyens d'améliorer l'enseignement de type magistral. Nous en évoquerons un certain nombre. Mais ces moyens ne sont pas des panacées et quoique fasse un professeur, il ne pourra jamais apprendre à la place de ses étudiants. Il peut, cependant, en adoptant les moyens et les attitudes appropriés, faciliter leur apprentissage tout en s'assurant de l'efficacité de son enseignement.

---

3 **Apprentissage**: En pédagogie actuelle, le terme d'apprentissage désigne l'acte d'apprendre, en général. Il n'a pas le sens restrictif qu'on lui prête dans le langage courant où il désigne l'ensemble des actes posés par un apprenti dans le but de maîtriser les habiletés propres à un art ou à un métier. C'est ainsi que, comme corollaire à l'enseignement du professeur, nous parlerons de l'apprentissage de l'étudiant.

Dans la rencontre du **deuxième type,** les interactions professeur-étudiants peuvent, à première vue, ressembler à celles du premier type. La différence essentielle réside dans le fait que, malgré les apparences, le professeur se préoccupe beaucoup plus de ses étudiants qu'il n'en a l'air. S'aidant de son expérience et de quelques techniques simples, il s'assure de l'attention de ses étudiants, de leur niveau de motivation. Pendant les cours, les étudiants participent intellectuellement; le professeur sait leur faire intérioriser ses propres démarches en les plongeant au cœur de problèmes complexes.

La **rencontre du troisième type** a, pour moteur principal, les étudiants eux-mêmes. Plongés dans des situations, préparées ou organisées par le professeur, et dans lesquelles ils ont à identifier, puis à résoudre des problèmes, les étudiants doivent, eux-mêmes rechercher les moyens d'y arriver. C'est essentiellement pour les aider dans ce processus de recherche qu'intervient le professeur. Comme les anciens maîtres chinois, plutôt que de leur montrer ce qu'il sait, il tente de leur montrer comment il a pu, lui-même, apprendre ce qu'il sait, et comment ils peuvent, eux-aussi, faire de même.

La complexité de l'acte pédagogique.

S'assurer, en plus d'enseigner, que ses étudiants apprennent et prendre les moyens qui s'imposent, voilà qui n'est pas de nature à simplifier la tâche du professeur.

Pourrait-on penser à des cours conçus et écrits par des écrivains, consultant des spécialistes, et délivrés par des acteurs? Impossible. Aucun écrivain n'arriverait à écrire l'équivalent de six heures de textes par semaine, et aucun acteur n'accepterait d'apprendre une si longue tirade à chaque semaine. Pourtant le professeur, qui n'est ni écrivain, ni acteur, doit faire les deux!

Pensons à la gestion des interactions au sein du groupe-classe. Lorsqu'un professeur (P) est en relation tutorale avec un étudiant (E), un seul type d'interaction est possible:

P ⟶ E

Lorsque ce professeur reçoit, en même temps, deux étudiants, six types d'interactions sont alors possibles:

Voici un aperçu du nombre d'interactions possibles, lorsqu'augmente le nombre d'étudiants:

Nombre	Nombre d'interactions d'étudiants possibles
1	1
2	6
3	18
4	44
5	100
6	222
7	490
8	1080
9	2376
10	5210
11	11374
12	24708
18	2359602

Ces nombres ont été calculés selon la formule de Giraicunas:

$$n\ [\frac{2^n}{2} + (n-1)] \text{ ou } n\ [2^{n-1} + (n-1)\ ]$$

^{n}étant égal au nombre d'étudiants

Pour souligner davantage, l'extrême complexité de la situation, il convient de noter que n'est illustré que le nombre d'interactions possibles. Encore faudrait-il, pour donner une juste image de la réalité, considérer la fréquence et la nature de ces interactions.

En considérant ces chiffres, qui ne sont d'ailleurs le reflet, que d'une parcelle de la réalité pédagogique, on comprend plus facilement pourquoi la pédagogie résiste si bien à la recherche expérimentale. Celle-ci n'est en mesure de nous révéler que des connaissances parcellaires, alors que pour fonctionner scientifiquement, il nous faudrait ce que Kurt Vonnegut désigne avec humour: «An Operating Manual for the Species Mankind» («Un manuel d'instruction pour l'espèce humaine»), dont l'un des chapitres s'intitulerait sans doute: «Enseigner au niveau supérieur!»

C'est peut-être dans cette complexité extrême de l'acte d'enseigner, qu'il faut chercher les raisons profondes de l'inadaptation de nos méthodes pédagogiques, aux réalités contemporaines. Pourtant, la complexité ne saurait, à elle seule, rendre compte de l'ensemble du phénomène.

La résistance au changement

> *«Ceux qui n'ont pas la mémoire du passé sont condamnés à le répéter»*[4]
> *(Georges Santayana)*

Les professeurs auraient-ils oublié l'époque où ils étaient, eux-mêmes, étudiants? Malgré une utilisation, encore timide, des moyens technologiques modernes, peu de choses ont changé dans nos pratiques pédagogiques. L'emphase est toujours mise sur le professeur qui dispense une information de base à des auditeurs passifs. (Goodlad, 1983)) On peut y voir l'une des conséquences d'avoir mis l'accent sur la recherche. (Benquist et Phillips, 1977) Pourtant, cette raison ne peut, elle non plus, à elle seule, expliquer notre manque d'initiative pour faire évoluer nos méthodes.

Une jeune mariée s'apprêtait à préparer le premier festin conjugal, lorsque son mari lui demanda pourquoi, avant de le mettre au four, elle sectionnait en deux, le gigot d'agneau. «N'est-ce pas, lui dit-elle, la façon habituelle de faire? C'est de cette façon que j'ai appris, de ma mère, à faire cuire le gigot.» Intrigué par cette pratique, inconnue de lui, notre jeune homme ne manqua pas, à l'occasion d'une visite subséquente chez sa belle mère, de lui demander la raison pour laquelle, elle coupait le gigot d'agneau en deux. «N'est-ce pas, lui dit-elle, la façon habituelle de faire? C'est de cette façon que j'ai appris, de ma mère, à faire cuire le gigot.» La grand-mère, qui avait toujours bon pied, bon œil, avait, cette année, invité toute la famille pour le dîner du Nouvel An. Quel ne fut pas l'étonnement de nos protagonistes, lorsque la grand-mère plaça sur la table, un magnifique gigot d'agneau, tout d'une pièce! - «Mais, n'est-ce pas vous, grand-mère, qui nous avez appris à couper le gigot en deux pour le faire cuire?» -«Ma pauvre fille, de répliquer la grand-mère, je me souviens bien, lorsque je t'ai montré à préparer un gigot, de l'avoir coupé en deux avant de le faire cuire. C'est que nous avions, cette fois là, beaucoup d'invités, et que le gigot était trop grand pour entrer dans le four d'un seul morceau!» »

---

4 Traduction libre de l'auteur

Une importante partie du patrimoine culturel d'une civilisation, se retrouve dans les textes écrits, laissés par cette civilisation. On convient que pour saisir, non seulement le sens premier des mots et des phrases, mais pour en saisir l'essence, l'âme et l'esprit, il importe de lire ces textes dans leurs langues d'origine. C'est, et en sautant plusieurs étapes historiques, la raison pour laquelle, nombre d'entre nous, avons, pendant plusieurs années, étudié le Latin et le Grec. Or, étant donné le contexte et la façon dont ces langues étaient enseignées, personne n'arrivait à les maîtriser suffisamment, pour être en mesure de lire couramment dans ces langues. C'était devenu un exercice mental, du reste, pédagogiquement très discutable. L'objectif avait été perdu en cours de route. On continuait pourtant à y consacrer des milliers d'heures: «UN GIGOT MAGISTRAL! »

D'où le cours magistral nous vient-il? Pourquoi presque tous les cours se donnent-ils selon un mode apparenté au cours magistral? Pourquoi presque tous les professeurs enseignent-ils de la même façon? L'Histoire répond assez clairement à ces questions. Mais les raisons et les circonstances qui ont permis, vers la fin du Moyen Age, à l'enseignement de type magistral, de se développer, valent-elles toujours? Relever les abus d'usage de l'enseignement magistral, n'est rien de nouveau.

> *«En effet, en 1794, Fichte, quelques années avant l'homme de lettre britannique, Samuel Johnson, dénonce l'anachronisme de l'exposé magistral depuis l'invention de l'imprimerie. Plusieurs recteurs germaniques, dont Schleiermacher (1808), recommandent de recourir à de nouvelles méthodes.»*
> *(Gagnon)*

Les professeurs de l'enseignement supérieur, et c'est là le fait de la majorité, n'ont reçu aucune formation pédagogique. On peut même affirmer que, formés dans une discipline particulière, c'est souvent par accident qu'ils deviennent professeurs. Rien, donc, d'étonnant à ce que, comme professeurs, ils se tournent vers le seul modèle qui leur soit familier, celui qu'ils ont connu comme étudiants, et que au sein de leur curriculum caché, véhiculait leurs professeurs. C'est l'actualisation, en pédagogie, de la tendance générale que nous avons tous, influencés, sinon conditionnés par la société, à reproduire les modèles connus.

Si les résistances au changement s'expliquent par la complexité de l'acte pédagogique, par l'accent mis sur la recherche, par les pressions sociales qui nous incitent à reproduire les modèles connus, ne serait-ce pas, malgré tout, d'abord au fond de nous-mêmes qu'il conviendrait d'en rechercher les causes les plus fondamentales? Laissons quelques lignes au professeur Charles Caouette:

«La première (cause), c'est nous-mêmes. Aussi longtemps que nous ne ferons pas une démarche autocritique, que nous ne nous préoccuperons pas de la ***qualité humaine*** *de notre propre développement, aussi longtemps que nous ne nous engagerons pas dans un processus d'éducation permanente, dans la construction d'une nouvelle échelle de valeurs, nous serons nous-mêmes des contraintes et des facteurs de résistance au changement. Car non seulement, nous sommes les produits d'un système éducatif possessif et aliénant, mais nous avons réussi dans ce système et il nous est plus difficile qu'à d'autres de remettre en question un système dans lequel nous avons été bons et dans lequel nous sommes encore bons. Nos diplômes sont rassurants pour le système aussi, voyez-vous!»*
(Charles Caouette, Prof. F.A.S., dép. de psycho. U. de M., 1983)

LA QUALITÉ ET L'EXCELLENCE DANS L'ENSEIGNEMENT

Offrir au plus grand nombre possible, un enseignement de haute qualité: voilà le défi majeur qu'ont à relever les institutions d'enseignement supérieur. Définir la qualité doit être considéré, à des niveaux et à des titres divers, comme l'affaire de tous les intervenants, qu'ils soient professeurs, étudiants, professionnels ou gestionnaires. Alors, seulement, pourrons-nous nous faire une idée justes des enjeux impliqués. Il nous apparaîtrait, par ailleurs risqué, d'ici là, de proclamer trop haut la qualité d'un enseignement pour lequel nous nous sommes, jusqu'à maintenant, relativement, si peu préoccupés.

> *«Une autre difficulté majeure relève de ce décalage qui grandit entre l'expérience pédagogique audacieuse de la maternelle jusqu'au seuil de l'université, d'une part, et, d'autre part, les faiblesses des praxis universitaires en pédagogie. Les nouvelles générations d'étudiants sont souvent déçues devant la pauvreté pédagogique de plusieurs milieux universitaires. Avant leur entrée à l'université, on a développé chez eux une dynamique d'apprentissage créateur, responsable, libre et solidaire. Or voici que dans leur dernière étape de formation scolaire, ils se voient offrir des modèles de démarche qui leur apparaissent régressifs par rapport à leur expérience antécédente. Bien sûr, les contenus scientifiques sont riches et les professeurs ne manquent pas de compétence à ce niveau. Mais le problème de l'étudiant, c'est avant tout celui de la cassure pédagogique non seulement dans son itinéraire intellectuel, mais aussi dans sa dynamique personnelle et sociale.»*
> *(Jacques Grand-Maison, Prof. Théologie, U. de M. ,1976)*

Définir la qualité de l'enseignement au niveau supérieur s'avère une opération aussi délicate que nécessaire. Nécessaire, parce que, dans leur discours, les universités clament haut la qualité de leur enseignement. Or pour atteindre, maintenir et juger de cette qualité, ne serait-il pas souhaitable qu'existe, de façon explicite, une définition plus opérationnelle de cette qualité? Et que, par surcroît, cette définition fasse l'objet d'un consensus parmi les principaux intervenants? Délicate, aussi,

cette opération, parce que, trop fermée, la définition risquerait de contraindre les enseignants à l'uniformité, ennemi paradoxal de cette même qualité! C'est là, d'ailleurs, l'un des risques courus, lorsqu'on évalue systématiquement les enseignements, puisqu'évaluer l'enseignement, n'est-ce pas porter un jugement à partir d'une mesure de la qualité? C'est-à-dire de l'idée que se font de la qualité, ceux qui conçoivent les questionnaires. De là l'importance d'y impliquer le plus grand nombre possible de personnes.

Lorsqu'on tente de définir la qualité, l'une des difficultés tient aux multiples points de vue par lesquels on peut aborder ce concept. La qualité serait la même pour tous. Les différences s'expliqueraient du fait que les personnes la reconnaissent dans des objets différents.

Le dictionnaire Robert propose trois niveaux de sens au concept de qualité:

QUALITÉ:

1. Manière d'être, bonne ou mauvaise, d'une chose.
2. Supériorité, excellence.
3. Aptitudes, dispositions (avoir de belles qualités).

De cette définition, on peut en déduire que: certaines manières d'être (1.) font qu'une chose peut devenir excellente (2.), et cela dépend, dans une certaine mesure, des aptitudes (3.) des personnes en cause. Certaines manières d'être seraient donc génératrices d'excellence. L'excellence étant, elle-même définie comme l'atteinte, par une personne ou par une chose, d'un éminent degré de perfection.

Lorsque l'on parle de la **qualité de l'enseignement**, c'est, manifestement, au sens premier de la définition (manière d'être), que l'on réfère. Par ailleurs, lorsqu'on parle d'un **enseignement de qualité**, on sous-entend, et sans le définir davantage pour l'instant, qu'il s'agit d'un enseignement de **bonne qualité**. Ainsi en va-t-il dans le langage courant lorsque, par exemple, on parle d'un vin de qualité, d'un film de qualité, d'une personne de qualité; ce sont alors les qualités positives qui sont sous-entendues. De là, on passe au deuxième sens du mot en évoquant l'excellence, c'est-à-dire, la qualité, bonne à l'extrême.

Le concept de qualité, simple et clair au premier abord, semble toutefois se compliquer, devenir de plus en plus fuyant et ambigu, à mesure qu'on tente de le cerner de plus près ou, encore mieux, lorsqu'on tente de l'appliquer à des situations concrètes. Donnons-nous le temps d'en faire l'expérience. Nous inspirant de Pirsig, (Pirsig, 1974) appliquons notre concept de qualité à la réalité «poire».

La qualité, manière d'être d'une chose, ce devrait, avant de lui donner l'épithète de bonne ou mauvaise, être ce par quoi une poire est une poire, plutôt qu'une pomme ou une orange. Or cette qualité, question primordiale, est-elle inhérente (donc purement objective) à l'objet-poire, ou au contraire, est-elle plutôt inhérente au

sujet qui apprécie ou qui identifie la poire (donc purement subjective)? Quelle est donc cette qualité qui fait d'une poire, une poire? La couleur? La texture? La grosseur? Le goût? On voit rapidement que chacune de ces «qualités» n'est pas exclusive à la poire, et ne peut donc suffire, à elle seule, à en définir l'essence. Si on ne peut trouver dans la poire, elle même, ce qui permet de la distinguer de manière exclusive, ces éléments de distinction se trouveraient-ils plutôt chez le sujet? Ça semble impossible, puisque cela ferait du concept-poire, un concept tout à fait relatif; tout objet étant susceptible à tort ou à raison d'être désigné comme une poire, selon le sujet qui l'observe. Ne reste donc qu'à chercher l'essence du concept-poire dans la relation qui s'établit entre l'objet-poire et le sujet qui l'observe. On peut ainsi définir la qualité essentielle de la poire, par la **relation** qui s'établie entre les caractéristiques multiples (couleur, texture, etc...) de cette poire. Or ces caractéristiques sont bien inhérentes à la poire, mais par ailleurs, c'est chez le sujet que s'établit la relation entre ces caractéristiques. La qualité essentielle de la poire se retrouve donc dans **la relation dynamique qui s'établit entre un sujet et un objet**. C'est ce qui permet à chacun de voir la poire à sa façon, mais qui permet, en même temps, à tous d'y reconnaître, néanmoins, une poire.

Mais encore, est-ce une belle poire? Est-ce une bonne poire? Le fait pour une poire d'être bonne, dépend-il de la poire ou de celui qui la mange? Et si cette poire devait être cuite, quelle serait la part du cuisinier? L'appréciation qualitative de l'objet (en termes de bon ou mauvais, beau ou laid, utile ou nuisible, etc...) dépend à la fois des caractéristiques de l'objet et de la perception du sujet. Du côté de l'objet, on parlera de normes ou de standards (données objectives) en fonction desquels le sujet pourra fonder son jugement (présence d'éléments subjectifs comme, par exemple, les expériences antérieures, les attentes, les croyances, les préjugés, etc...). Pour être perçue comme bonne, la poire doit rencontrer certains standards (qualité de jus, taux de sucre, degré de mûrissement, etc...). Par ailleurs, pour être un bon juge de la poire, le sujet doit aussi répondre à certaines conditions. Il doit d'abord aimer les poires, il doit, de plus avoir l'expérience des poires. Mais laissons là les poires, et voyons quelles leçons nous pouvons en tirer pour l'enseignement.

Si notre raisonnement, à propos des poires, se tient, il s'ensuivrait que la qualité de l'enseignement se trouve au moment où un étudiant perçoit les caractéristiques d'un enseignement, puis réagit par rapport à elles. La qualité de l'enseignement dépend donc nécessairement, à la fois, des caractéristiques objectives de cet enseignement et de la perception subjective des étudiants. De nombreuses recherches ont été faites, visant à isoler les caractéristiques objectives d'un enseignement de (bonne) qualité. Avant de présenter quelques-une des conclusions de ces recherches, une mise en garde s'impose. Il est impossible de définir ce qu'est un enseignement de qualité, dans la réalité, de la même manière qu'il est impossible de définir ce qu'est un fruit de qualité. Pour la bonne et simple raison que fruit est un concept qui n'existe pas dans la réalité, autrement que concrétisé en pomme, poire ou banane.

De la même façon, l'enseignement, est un concept trop global, il recouvre trop de techniques, trop de pratiques différentes, pour former un tout homogène. Aussi, lorsque dans ces recherches on parle de qualité de l'enseignement, on doit sous-entendre qu'il s'agit d'un enseignement d'un type particulier, qu'il convient de définir. Une image plus complète de la réalité supposerait une telle analyse de qualité pour chacun des types d'enseignement. On obtiendrait, alors, **non pas un, mais des modèles d'enseignements de qualité.** La qualité étant, ici, une réalité plurielle. C'est cette pluralité, trop souvent ignorée qui a sans doute inspiré ces paroles à un professeur invité à prononcer la conférence d'ouverture, lors d'un colloque portant sur «la qualité en éducation.»

> *«L'élitisme réside en outre dans l'indifférence la plus totale aux multiples manières par lesquelles des clientèles très diversifiées **peuvent** accéder à des niveaux **élevés** de qualité en éducation.»*
> *(Louise Marcil-Lacoste, Prof. Philosophie, U. de M., 1983)*

La recherche la plus intéressante que nous connaissions (Sherman et ali., 1987) et à laquelle nous faisons ici référence, avait pour but de définir l'excellence (le niveau ultime de qualité) dans l'enseignement supérieur. L'excellence y a été définie, de façon générale, comme **la capacité d'adapter son propre comportement et ses techniques aux aptitudes des étudiants**. De manière plus précises, les chercheurs ont réussi à isoler cinq caractéristiques d'un enseignement excellent, ce sont:

1. **L'enthousiasme.** Un niveau d'énergie qui se manifeste surtout par l'intérêt et l'attitude de ces professeurs envers leur discipline. Les étudiants ressentent le plaisir du professeur à enseigner. Cet effet est contagieux.

2. **La clarté.** Les étudiants comprennent facilement. Le professeur a la capacité d'expliquer clairement (objectifs clairement formulés, arguments principaux bien résumés, contenu du cours présenté de façon systématique, les points majeurs sont mis en évidence).

3. **La préparation**. Un plan de cours détaillé est constitué. Les objectifs sont clairement formulés. Un plan d'évaluation est établi.

4. **L'effet stimulant.** Le professeur crée de l'intérêt pour son sujet. Il stimule la pensée de ses étudiants, ce qui entraîne leur curiosité intellectuelle et le développement d'idées nouvelles.

5. **La compétence.** Il s'agit, à la fois, d'une connaissance approfondie du sujet, et de la passion manifestée pour ce même sujet.

Une dernière variable, qui n'est pas considérée comme une véritable caractéristique, mais qui permettrait l'exercice des cinq qualités mentionnées, de façon plus sophistiquée et avec plus d'efficacité: c'est l'**expérience**. Si l'on prend le cas de la clarté: un professeur d'expérience sait d'avance quelles sont les notions que les étudiants ont le plus de difficulté à comprendre. L'expérience lui a permis d'accumuler un plus grand répertoire d'exemples ou d'analogies pour faciliter la compréhension à ses étudiants. L'expérience permet, également, à certains d'intégrer plusieurs des caractéristiques. Ainsi, un professeur peut être passionné pour son sujet, découvrir que tous ses étudiants ne le sont pas, et développer de l'enthousiasme pour leur communiquer sa passion par contagion. Plus qu'une simple question de temps (ne pas confondre l'âge de l'expérience avec l'expérience de son âge), l'expérience serait la résultante d'une interaction entre le professeur et son environnement, dans une atmosphère facilitante.

Il est intéressant de noter que si on retrouve, de façon persistante, les mêmes caractéristiques présentes dans la majorité des enseignements jugés excellents, l'inverse n'est pas vrai, et la présence de ces caractéristiques chez un professeur, n'assure pas l'excellence. L'excellence serait-elle tributaire de la «qualité» des relations qu'un professeur peut établir entre ces différentes caractéristiques?

Il faudrait, également souligner que d'autres (Legendre) (32) se placent du côté de l'étudiant, plutôt que du côté du professeur, pour déceler les indices de la qualité. On insistera, alors, sur l'à propos de tel enseignement, pour répondre aux besoins d'un élève donné. L'excellence reposerait, alors, davantage sur l'adéquation des moyens choisis et sur le fait de s'assurer de leur impact sur les étudiants, que sur la performance du professeur.

Nous proposons que l'excellence, manifestation extrême de la qualité, se situe, comme cette dernière, au point de rencontre entre le sujet (l'étudiant) et l'objet (le contenu des cours, transmis, médiatisé ou organisé par le professeur). On a bien démontré l'existence des caractéristiques objectives et observables de l'excellence, cependant, il semble bien, que pour qu'apparaisse l'excellence, il faille que l'étudiant prenne acte de ces caractéristiques. Et plus encore, qu'il puisse les intégrer dans une dynamique relationnelle à trois pôles, les pôles étant, l'étudiant lui-même, le professeur, véhicule des caractéristiques objectives de l'excellence, et, enfin, le contenu de l'enseignement. Nous verrons, par la suite, que cette intégration enseignement/apprentissage peut prendre des formes diverses, ce qui nous amènera à parler **des** enseignements de qualité, plutôt **que de** l'enseignement de qualité.

Les caractéristiques que nous venons d'examiner sont les ingrédients de l'excellence. Ils sont l'effet combiné du talent et de l'effort. La recherche nous autorise à affirmer que tout professeur peut atteindre un haut niveau de qualité. Le talent détermine la relative facilité avec laquelle un professeur y parvient. Tous les professeurs talentueux n'atteignent toutefois pas ces hauts niveaux.

Nous avons, jusqu'à maintenant considéré l'excellence et la qualité, comme si les professeurs, pris individuellement, avec leurs étudiants constituaient les seuls facteurs en cause. Il importe de souligner l'importance du facteur environnemental (Lowman, 1984) dans l'établissement des conditions susceptibles de favoriser l'émergence des caractéristiques de l'excellence. Le fait, par exemple, pour un professeur de travailler dans un milieu où l'enseignement est peu, ou grandement valorisé, peut être déterminant sur la quantité d'efforts que celui-ci sera prêt à déployer pour parvenir à l'excellence. Si un professeur ne perçoit pas comme un succès, ses premières expériences d'enseignement, celui-ci pourrait être tenté de minimiser l'importance de l'enseignement. On peut, aussi, imaginer l'inverse, l'enseignement devenant le refuge de ceux qui fuient la recherche.

C'est l'attitude des pairs envers l'enseignement qui, beaucoup plus que les discours officiels, renseignent le nouveau professeur sur la place qu'occupe, de fait, l'enseignement dans une institution. Jusqu'à quel point la qualité de l'enseignement joue-t-elle un rôle important dans les promotions? Des enseignants médiocres sont-ils, tout de même, promus? Les étudiants sont-ils considérés comme importants, ou, au contraire, l'enseignement est-il considéré comme le prix à payer pour avoir une place à l'université? Les moyens d'enseignement, les façons d'apprendre des étudiants, constituent-ils des sujets de discussion spontanés au sein du département? Les bons professeurs sont-ils publiquement reconnus? Est-ce bien vu que de consacrer beaucoup de temps auprès des étudiants? Dans le département, si elle est pratiquée, fait-on une utilisation positive de l'évaluation de l'enseignement? Celle-ci génère-t-elle des activités de développement ou de perfectionnement pédagogique? Les réponses à ces questions en disent long sur l'état de la motivation d'un nouveau professeur à investir dans son enseignement.

Choisir entre l'excellence et la qualité?

Nous avons, jusqu'à maintenant, entretenu une certaine équivoque relativement aux notions d'excellence et de qualité. Il est courant, dans la littérature, de voir l'une prise pour l'autre. Pourtant, le sens de ces deux termes apparaît suffisamment différent pour justifier une précision des termes.

Nous avons précédemment défini la qualité en acceptant l'aspect positif que celle-ci véhicule (un vin de qualité = un bon vin) dans le langage courant. Ajoutons, pour cerner davantage notre concept, que celui-ci suggère, également l'idée de standard,

de même que l'idée de critère. Pour qu'une personne puisse affirmer qu'un vin est un bon vin, et pour que son affirmation ait une quelconque crédibilité, certaines conditions sont nécessaires. D'abord, la personne doit avoir une certaine connaissance du vin, c'est-à-dire qu'elle doit en avoir l'expérience et que, de plus, elle doit avoir une connaissance suffisante des critères qui font d'un vin qu'il puisse être jugé bon. Pour avoir une quelconque valeur, il faut, en outre, que ces critères soient connus et acceptés. Ce sont ces critères qui permettent d'établir le standard à partir duquel un vin commence à être jugé bon. Les critères sont donc, en quelque sorte, des absolus (un vin est fruité ou il ne l'est pas, il est tannique ou il ne l'est pas, et ce, même si on admet qu'il peut l'être plus ou moins), alors que les standards, pour leur part, ont un caractère relatif. Un groupe X peut se contenter de peu pour reconnaître qu'un vin est bon, alors qu'un autre groupe, plus connaissant ou plus exigeant, aura des standards plus élevés pour juger qu'un vin est bon.

C'est donc, à partir de critères objectifs qu'un enseignement pourra être jugé «de qualité». Pour des enseignements de même type, ces critères pourront être les mêmes, cependant, les standards qui permettent d'affirmer qu'un enseignement est bon, pourront varier dans le temps et dans l'espace.

Tout en poursuivant cette logique et considérant la façon habituelle de définir l'excellence, l'enseignement dit excellent sera celui qui, selon les critères établis, rencontrera les plus hauts standards. Le concept d'excellence véhicule les notions de perfection, de supériorité et d'exception. Par définition, il n'est réservé qu'aux enseignements qui atteindront les plus hauts standards de qualité.

Que veut-on dire lorsqu'on propose l'excellence aux nouveaux professeurs, comme c'est souvent le cas dans les discours officiels? Définie strictement, l'excellence est un concept élitiste et ne sera jamais le fait que d'une minorité. Est-ce ce genre d'excellence que l'on propose? Si tel est le cas, c'est là s'enlever, au départ, la possibilité à jamais de constituer un corps professoral excellent! Nous préférons croire que l'enseignement excellent, auquel on réfère, est un enseignement dont les standards de qualité sont certes, très élevés, mais tout de même à la portée de la majorité de ceux qui prendront les moyens pour les atteindre, permettant ainsi «la réconciliation des idéaux dits d'excellence et d'accessibilité». (Louise Marcil-Lacoste, 1983)

BIBLIOGRAPHIE

BERQUIST W.H. and PULLIPS S.R., *A Handbook for Faculty Development*, Vol.2, pp.157-158.

BLONDIN DENIS, Éditorial, Pédagogiques, Vol.3, No2, Printemps 1983.

BOK DEREK, *Higher Learning*. Harvard University Press.

CAMBRIDGE MASSACHUSETTS, 1988.

CAOUETTE CHARLES E., *La qualité du développement humain*. Dans: La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Actes du colloque, Fac. des Sc. de l'Éducation, Université de Montréal, novembre 1983.

CHEVROLET DANIEL, *Méthodes directives et formation des adultes*. Entreprises moderne d'édition. Les éditions ESF. Paris, 1979. pp.20-21.

DUMONT FERNAND, *Le rôle du maître: aujourd'hui et demain*. Retranscription d'une conférence.

FOTINAS CONSTANTIN, *La facilitation psychopédagogique de l'apprentissage: introduction à l'expérience café-école*. Les actes du colloque sur la pédagogie universitaire. Université de Montréal, Service pédagogique. 1979.

GAGNON MARC, *Le cours magistral*. Université de Montréal, Service pédagogique, p.14.

GAGNON MARC, op.cit., p.5.

GOODLAD J.I., *A Place Called School*. NYC: McGraw Hill, 1983.

GRAND'MAISON JACQUES, op. cit., p.111.

GRAND'MAISON JACQUES, *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Stanké, 1976.

HART LESLIE, *How the Brain Works*. Basic Books inc. N.Y., 1975.

ILLICH IVAN, *La convivialité*. Ed. du Seuil, Paris, 1973.

JOSSEY-BASS INC., San Francisco, 1984.

JOYCE B., WEIL m., *Models of Teaching*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.

KOURGANOF V., *La face cachée de l'Université*. P.U.F.,1972, p.86.

LECLERC J.M., *Les méthodes de formation à l'Université*. Les actes du colloque sur la pédagogique, 1979, p.78.

LEGENDRE R., (QUALITÉ) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse, Paris, Montréal, 1988.

LOWMAN JOSEPH, *Mastering the Techniques of Teaching*.

MARCIL-LACOSTE LOUISE, *La qualité de l'éducation: trois scénarios*. In: La qualité en éducation. Fac. des sciences de l'éducation, U. de M., 1983.

MARCIL-LACOSTE LOUISE, op. cit.

MCKEACHIE W.J., *Teaching tips: A guide Book for the Beginning College Teacher* (5th ed.) Ann Arbor, George Wahr, 1965.

MCLEISH J., *The Lecture Method*. Cambridge monograph on Teaching Methods No1, Cambridge Institute of Education.

MEUNIER JEAN GUY, *Consommer ou apprendre à l'Université*. Pédagogiques, vol.2 No.1, sept.1981.

MORIN EDGAR, *La Méthode. U. La nature de la Nature*. Seuil, Paris, 1977.

PIRSIG ROBERT M., *Zen and the Art of the Motorcycle Maintenance*. Bantam Books, 1974.

PLOURDE MICHEL, *Vers une politique institutionnelle de valorisation de l'enseignement universitaire axée sur la formation*. Pédagogique, Vol.8, No2, 1988, p.165-174.

POLANYI M., *Scientific Outlook: Its Sickness ans Cure*. Science, 1957, 125, pp.480-484.

ROSEMAN MARK, citant Bird et Mattfield, dans *Empowerment as a Purpose of Education*. Alternative Higher Education, Vol. 4 No.4, summer 1980, p.250.

ROY BRUNO, *Une expérience d'individualisation de l'enseignement*. Pédagogiques Vol.2, NO1, sept.1981.

SHERMAN THOMAS M., Armistead L.P., Forest Fowler M.A., Barksdale, Reif G *The Quest for Excellence in University Teaching*. The Journal of Higher Education, Vol.58, No1, Jan./Feb. 1987.

TIFFOU ÉTIENNE, Extrait du procès-verbal de l'Assemblée Universitaire, U. de M., doc. A-21/288/430 et A-21/297/475.

VALASKAKIS KIMON, La Presse, Montréal, jeudi 25 mai, 1989.

OUVRAGES ÉGALEMENT CONSULTÉS:

Improving Teaching in Higher Education. UTMU, 1978.

University of London Teaching Method Unit.

GULLETTE M.M., *The Art and Craft of Teaching*.

HARVARD-DANFORTH Center for Teaching and Learning. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1982.